پیدارشناسی و تعلیم و تربیت

محمود صوفیانی

چکیده

تعلیم و تربیت امر خطری است که انسان یا آن روبرو است. هر نوع تعلیم و تربیت علمی، نیازمند نظریه تربیتی است و بدون آن، تعلیم و تربیت بی‌پایه و اساس خواهد بود. پیدارشناسی که به عنوان یک دیدگاه فلسفی در قرن بیستم ظهور کرده است، جهان را به شیوه‌ای متفاوت تصویر می‌کند و به نبع آن، نگاه خاصی به انسان دارد. با توجه به این که تصویر ما از جهان و انسان در چگونگی راه‌یابی به فراوردی «انسان شدن» بسیار اساسی است، این امر می‌تواند در طرح نظریه تربیت مؤثر باشد.

پیدار شناختی نوعی آشکار سازی بنیادی جهان است که انسان را در زمینه‌هایی که زیست جهان باشد، لحاظ می‌کند. این آشکار سازی، با توجه به نابودی بودن وضعیتی، نیاز به تفسیر دارد و بر خلاف دیدگاه‌های سنتی، نگاه نابینی به امور انسانی ندارد.

در این مقاله موضوعیاتی جون برخی از پیدارشناسی، ماهمیت تعلیم و تربیت و کاربرد پیدارشناسي در تعلیم و تربیت مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

واژه‌های کلیدی: پیدارشناسی، تعلیم و تربیت، روش‌شناسی، زیست جهان، نجیب زیسته

rsufiani@yahoo.com

کارشناسی ارشد فلسفه علم
مقدمه

گاه امور بیدهای آنچنان ایفان آمیر می‌شوند که نیاز به آشکارسازی مجدد دارد. این مطلب در
مورده مفاهیم و اصطلاباتی که به کار می‌پردازد، بیشتر اتفاقات می‌افتد؛ مفاهیم و اصطلاباتی که
در زندگی روزمره برای ما روشن و آشکار به نظر می‌رسند، اما با کمی تأمل و دقت
در می‌یابیم، آن‌طور که در نظر اول تصور می‌کردیم، معنی این مفاهیم و اصطلاحات برای
آشکار تا واضح نیستند. مفهوم «انسان» یکی از این مفاهیم پرکاربردی در زبان‌رغم‌ما آدمیان
است. آیا انسان همان شکل و شما بررسی خاصی است که آن را می‌پذیرد؟ آیا انسان نوع راه و
رفتار اوست به سبب همانی که از همان آغاز تولد در این سراغ داریم و بعداً همان رفتار به نحو
یکشتری خودشان را نشان می‌دهد؟ یک سوالی بوده، به امر بسیار مهم و پیچیده تعامل و
تریب‌سازی نیز بوده. اما به‌گمان ما انسان‌ها، تعیین و تریب‌سازی و سیاست‌برداری دارد و در
راهابوری به اهداف حضور تعیین و تریب‌سازی خاصی از آدمی وجود دارد که این تلقی از گذشته
مفهوم «انسان» برای ما حاصل می‌شود. در اینجا به طور گذشته با یکی از گروه‌های می‌که ما به نوزاد
آدمی انسان هم گفته‌می‌شد و چنین بیان می‌کنیم که آدمی، انسان زاده‌نیستشان
«می‌شود» و «انسان شدن» در واقع فرآیندی است که در طی سال‌ها بعد ایفای اتفاق می‌افتد.
پیام که در اینجا ارائه شده از رفتار کودک نیز هروداست و ارخود را انسان بالغ و کمال
نمی‌داند، چرا که دیگران را برای تریب‌سازی خودش فرا می‌خوانند و گاهی با یک‌دیگر به
گوناگون، نیاز خود را برای آموزش و پرورش یافتن مطرح می‌کنند.

از زمان‌های دور تا کنون، رفتار‌های متعددی با نوزاد انسان وجود داشته است، اما
همچنین این رفتارها صرفاً برای زندگی نگه داشتن یا نبوده است. آدمی هم‌واره در کنار
کودکش بوده و او به حال خود را نگیرده، بلکه در تكوین کودک و هر آنچه برای انسان
بودن یا ضروری است، تلاش کرده و در این راه حیات‌بخیری سرگرمی است.

تلاش جهت تکوین کودک و رسیدن امکانات مناسب، به‌این‌که راه‌های متعددی برای تربیت کودک وجود دارد؛ بدلهم
صوت می‌گردد. این‌که این‌که راه‌های متعددی برای تربیت کودک وجود دارد، به‌سختی می‌تست که ولدین و آموزگان هم‌واره تصویری روش از تأمین امکانات تربیتی و اهداف تعليمی و تربیت داشته‌اند. نکته دیگر اینکه در به‌این‌که امکانات صرفاً از ویاکین و آموزگاران
برنامه‌ای، بلکه مهی‌امکانات حاصل تعامل با دیگر افراد جامعه (معارضان و پیشینان
والدین و آموزگاران) است. به عبارت دیگر در تعليمی و تربیت کودک، تنها والدین و
آموزگاران فعلی دخیل نیستند، بلکه بخشی برخورداری و سیاست مهمی از فرآیند تعلیم و تربیت در رابطه با معنویت‌گذاری که خیبر و از دو آموزگار کودک هم‌چنین در رابطه با انسان‌های پیشین و غیر معنوی که تجربه‌های خودشان را در زمینه تعلیم و تربیت داشته‌اند انجام می‌دادند. در طول تاریخ جوامع، فرهنگ‌ها و نژادی، شیوه‌های رفتار با کودکها می‌توانند کرده‌اند. با این حال، این روش‌های متحول شده تعلیم و تربیت نیز نیاز به بزرگ‌تری و تأمل دارد. ولای شیوه‌های تربیتی، این بزرگ‌تردی از طریق تبادل افکار و گفتگو میان کودک و والدین یا تعامل و گفتگو میان بخش‌ها مختلفی از نهادهای اجتماعی همچون خانواده، مدرسه، و ... صورت می‌پیدا شود.

بر این اساس، زیست جهان انسانی و آگاهی‌های موجود در آن، پیوند حیاتی با عمل آموزی به‌خصوص در صفحه تعلیم و تربیت دارد. ارتباط میان افراد در زندگی طبیعی است و در این ارتباط میان فردی است که اندیشه و فکر که از جهت عملی پیوند می‌خورند. تعلیم و تربیت قبل از هر چیز، با وظایف و اعمالی پیشنهادی که دارد پیامدهای واقعی و عینی هستند. پیامدهای واقعی در حقیقت همان تجربه‌های زیستی هستند که به طور زندگی در زیست جهان تجربه می‌شوند. روابط دیگری که در تعليم و تربیت با آن روبرو می‌شوم، پرسه‌ای بین‌撮می است که درباره معنا ماهوی خوراک انسان طرح می‌گردد و در این‌جانب که ما نیازمند انسان شناسی فلسفی خاصی هستیم که از زاویه عمل با خاص این پرسه‌ها را ارائه دهد: شاید که این پرسش‌ها همواره با واقعیت زندگی زیست جهان ربط دارندی. به‌طوری‌که در تعليم و تربیت، ما با انسان واقعی و زمینه و بافت اجتماعی عینی سروکار داریم، هنابای امور انژاوعی و مجرد و لذا ضروری است که چاپگاه و حوزه‌های عمومی را تدارک به پیامدهای تربیتی تر خواهد نمود. هزینه رابطه متقابل و بی‌بیان‌سازی با امور مربوط به تعليم و تربیت داشته باشیم.

از منظر پدیدارشناسی، معنا بی‌بایدگان انسان، یا به تعیین دیگر ماهیت انسان، در روابطيمنی و مواجهه با انسان واقعی و برخورداری عینی او، و به طریق ریشه محضی با اندیشه‌های انژاوعی و نظری در ارتباط با انسان جستجو می‌شود. عقلانیت کوثری با تعیین بی‌بایدگان صور اجتماعی و روش شناسی هایی که شکل محضی به روابط تعليمی و تربیتی می‌دهد، نمو توانده و وضعیت تربیتی مناسبی پیدا کند. با وجود این

1. world life
می‌دانیم که هر تعلیم و تربیتی از لحاظ اجتماعی و تاریخی وضع می‌شود. مطالعه علم تعلیم و تربیت بیشتر شرط تمام امکانات دیگر علوم بشری است؛ و به این دلیل که باید بر اساس زبان و انسانی وضع می‌شود، باید در روابط به خاطر اینکه خود آن در عمل حقیقت می‌یابد. تعلیم و تربیت در درون قلمرو عمل انسانی، تماس، برخورد و رابطه‌های عینی دیگر شباهت می‌گیرد.

شناسنامه‌ای این قلمرو به واسطه فهمی پیداقرار شناسانه از زیست‌جهان انسانی در تام صورت ممکن است. از طریق فهم پیداقرار شناسانه است که می‌توانیم به فهمی از خودمان، از بودنمان و همچنین به فهمی از معنا و وجود در رابطه با وجود انسانی خودمان نائل شویم. مطلب بسیار مهم اینکه پیداقرار شناسی به ما امکان می‌دهد تا فهمی عینی و درست از زندگی کسانی که مستندت تعلیم و تربیت آنها به عهده ماست: بینی فهمی از زندگی کودکان و مربیان خود، دانسته باشیم (دانگ ولگ، ۱۹۸۳، ص.۱۰۱).

پژوهش پیداقرارشناش

ارزش رواکردهای مختلف پژوهشی کیفی، همچنین پیداقرارشناشی تفسیری، در روش‌های تخصصی مانند تعلیم و تربیت ره افزایش است. در پژوهش‌های دانشگاهی معمولاً شده که پژوهش کیفی اغلب چالش برانگیزتر و زمان‌برتر از انواع پژوهش‌های کمی است. در این بین پژوهش پیداقرارشناش، به عنوان یک پژوهش کیفی، چالش‌های مفاهیمی از اشکال کمی و سنتی پژوهش که شامل برآوردهای مطالعات بالینی و موردی و روش آزمونی است مطرح می‌کند. می‌توان به بخشی از ابعاد پژوهش پیداقرارشناش به شرح ذیل اشاره کرد:

1. با توجه به اینکه پیداقرارشناش در فلسفه و علوم انسانی ریشه دارد؛ شرط لازم برای استفاده از این نوع پژوهش این است که دانشجو با محقق در این قبیل رشته‌ها تربیت شده باشد.

2. بعد فلسفی پیداقرارشناش به فهم و استنباط مفاهیم پیداکار شناختی همانند بین الالهیان قرار دادن، تعلیق و تأويل و... همچنین کاربرد و تعبیر آنها نیازمند است. از آنجا که روش پیداقرارشناش پیچیده است، پژوهش خوب در این حوزه مستلزم کاربرد بسیار دقیق این روش خواهد بود.

1. hunan science. 2. bracket. 3. epoche. 4. reduction.
1. hunmanization
2. normative.
توجه تجربه‌ای است مبنی بر علم، زیرا موضوع آن (کودک) در جهان تجربی هر روزه قرار دارد. کودکی که به عنوان یک انسان خاص در این جهان تجربی سیلان دارد، اما ما او را به حاصل طبیعی اش رها نخواهیم کرد و هستی کودک را همچون شیء طبیعی مورد ملاحظه قرار نخواهیم داد. بلهکه او را به عنوان محصول زندگی انسانی و به عنوان جلوه‌ای از فعالیت معنوی و فرهنگی انسان تعیین خواهیم کرد.

علیم و تربیت به عنوان یک علم عملی می‌خواهد چگونگی فهم شخص درباره زندگی عملی با کودکان را در موقعیتهای زندگی روزمره آشکار سازد. تا بهترین زندگی کودکان را جهت دهد (لاغن ولد، 1888 ص. 8).

پدیدارشناسی برای یک گروه معناهاي زندگی می‌توانند نقش محوری داشته باشند. ما برای آزمون نقص‌های اصولی که در عمل راهنماي ما هستند، نیازمند روش هستیم. در جهان عمل است که مسائل خیلی معمای و پدیدارشناسی با فراهم آوردن رویه برای تعریب و تشخیص این مسائل تواند راهگشایی عمل بوده، ساختار زمینه عمل را مورد کاوش قرار دهد. با کاوش این مسئله است که نشان دهنده عقل می‌گردد. در روش پدیدارشناسی تدبیر و شوهر عمل در بافت مسئله و متناول از روی شور، بلهکه تدبیر وابسته به موقعیت است و با نگاهی وضعيتی که در آن قرار داريم بايد تفسير و معنایي گردد.

در هر تعلیم و تربیت بررسی از رابطه و نسبت آدمی به حضورها او، با بشریت و ضعف الهام دارد. با تفسیر و بازنگری این مؤلفه‌های سنتی است که مسری توسعه و تعالی انسان گشوده می‌شود (لاغن 1984 ص. 111-110).}

نظر و عمل (جاگاه پدیدارشناسی)

پدیدارشناسی شوهرهای از اندیشیدن و تحقیق است که تا حدودی به دیدگاهی مبنی بر تجربه زیسته انسان اعضا دارد. اما چگونه پدیدارشناسی به مبانی نجدهای از نظر و نظریه پردازی به عمل پدیدارشناسانه مربوط می‌شود؟ پدیدارشناسی اطلاعات تازه‌ای گردآوری نمی‌کند و معرفت کامل‌اکمال جدید و بدیعی به دست نمی‌دهد، بلکه معنایی را که از قبل در تجربه زیسته تلویحاً قرار داشته و حقیقت آن بهره است، تصحیح کرده و آن را تفسیر می‌کند. به نظر می‌رسد، بدون این رابطه تجربی، پدیدارشناسی بی‌پایه بود. اما پدیدارشناسی آنچه را که در تجربه زیسته داده می‌شود، به همان نحوی که داده شده است
تكرار نم‌کنید، بلکه فهم نظری فراوان‌های را جستجو می‌کنید. این فهم نظری برای حکم کردن درباره تجربه زیسته و درک آن از خود تجربه زیسته فراوراد می‌روند و آن را با معنایی تازه عرضه می‌کنند. بدون این استعلا و فراروی، پیداده‌شناسی غیر‌ضروری می‌نمود.

فایده عمیق پیداده‌شناسی در اصلاح و بازآموزی فهم قرار دارد. این عمل با همکاری ما صورت می‌گیرد. اما فهم بازآموزی شده درباره انسان کلی یا انسانیت نیست، بلکه درباره فرده است که برای خودش از طریق تجربه زیسته می‌اندید. فهمی که از نظریه‌پردازی شروع می‌شود و انتقال می‌یابد، فرد را توانا می‌سازد تا آنچه را که در یک زمینه معنایی جامع‌تر انجام می‌دهد، وضع کند و یا با آن خودش را به طرز متفکرکاراندیش‌بی‌روی امکان عمل کردن به‌شکلی که بی‌بیان بی‌بیانی آورده. به عبارتی این امر را با نظریه شخص کلی خودش و تبدیل خردندانه‌نگارشی انجام می‌دهد. اگرچه وضعیت ما در فهم تجربه زیسته محوریت دارد، اما یک محوریت نیز باستانی به روش پیداده‌شناسی تفسیر شود. وضعیت انسانی در بحث‌هایی از برهم‌کنش سه جنبه تعیین کننده تقویم می‌یابد:

1. رویدادهای طبیعی و امکانات ذاتی اشیای فیزیکی که شامل کالبد ما نیز هست.
2. امکانات ذاتی اشخاص بعنی دستیابی‌های معنایی پیشین اعمال و تجربه‌ها، همچنین آن امکانات ذاتی که در معاصران و نیز اسلام اجتماعی وجود دارد.
3. سرشته‌بینی که خود وضع انسانی را معنی می‌کند؛ همانند تولل، مرگ، زمان‌مندی، تناهی، اجتماعی بودن و غیره (بارج، 1989، ص 197، 200).

نابرابری از انتظار فقوط جایگاه پیداده‌شناسی ضرورتاً پیداده‌شناسی جایگاه است. نظریات بی‌فرهنگ و بی‌خواهی، خواهان بی‌فرهنگ بی‌فرهنگ بی‌خواهی یک اتم، یک جدایی از تعلق‌شناسی به یک وضعیت کلی حیاتی، صرف افزایش انگریزی گروه‌های خواه‌های بی‌فرهنگ به آموزه‌های از پیامدی و تربیت لازم است. کودک را در وضعیت عینی او و در یک زمینه بزرگتر مورد ملاحظه قرار داد.

تجربه زیسته و زبان
زبان، واژگی تکمیلی است و فراروی و استعلا به که در تجربه زیسته صورت می‌گیرد، ماهیت تمامی زبانی است؛ زیرا زبان و سیاه‌الهی ارتباط بین‌شیوه‌پذیر که انسان‌شناسی است. به عبارتی در مواجه‌های با هر پیداده‌ای در ابتدا و قبل از خطر چیز درباره آن، زبان را به کار می‌گیریم. اما
این بدان معنا است که تجربه زیسته همواره مستلزم تغییر کلامی است. می‌توان به یک قلمرو تجربی پیش کلامی شامل اشکال، حالات، چهار، و لیست که اشاره کرد که بر تغایر کلامی تقدم دارد و بعده به موافقات کلام استمرار می‌یابد. در اینجا پیش کلامی، به معنای غیر زبانی نیست، زیرا در یک معنا بنیاد و عميق، زبان آن چیزی است که از طریق آن به طور پیشین در جهان هستیم و قادر به صحبت کردن می‌شیم. جایی که زمان وجود دارد، هیچ پیدایشی در روزی ما گشوده می‌شود و اصولاً صحبت کردن در مورد تجربه زیسته به معنا می‌گردد.

با این توصیف لازم است، تكوین 'جهان' و تكوین 'زبان' امر واحده تلقی شود. زبان چپی نیست که ما آن را اختراع و جعل کرده باشیم، بلکه زبان زمینه هر نوع حیات و اختراع است. زبان هموگون نیرویی است که ما را اخباره کرده و انسان هیچگاه نمی‌تواند نیرومندی که همواره بر حاکم بوده است را جعل و اختراع کند. البته صحبت از زبان در موضوع تعابیری شامل مفهومی از زبان است که از مفاهیم آشنا و متناول فراتر می‌روند. این مفهوم اصولاً از دو جنبه مورد دیدن است: اول اینکه زبان به معنای زمینه جامع معنا در بنیاد تجربه زیسته کمتر دارد. از این لحاظ هر نوع معنا معنی در نفس و به خودی خود ایجاد نمی‌شود؛ بلکه تناها با تفاوت‌های در درون معنایی دیگر تولید می‌گردد. بنابراین نظامی از معنا مقدم است و این نظام معنایی هر نوع تجربه فردی و تشخیص معنا را می‌سازد.

دوم اینکه برای 'زبان' نامیدن چپی زمینه معنایی، لازم است مشابه که مفهوم آشنا و مداوله ما درباره زبان، يعني همان مفهوم ابزاری و ارتباطی آن، در حیثیت زبانی ای بناه‌تری رشته دارد. بدیل‌درشتی‌یک‌پایی نشان دهد که تمام کاربردهای ابزاری زبان که برای تشخیص و علامت‌گذاری انجام می‌بردیم، ریشه و وجودشناختی عمیقتری دارد و در نشان داده‌های ریشه‌ای و روید تفسیر بنیادی که از طریق آن اشیاء در ابتدای آن اگون چه، هم‌سان، می‌شدند. اطلاعی از می‌شود، ریشه دارد. بدن لحاظ زبان به طور بینایی تری و بله به به یکان جزئی که ما آن را خلق می‌کنیم، آشکار می‌شود و می‌توان مشابه می‌کنیم. به این ترتیب، انسان توسط زبان حکایت می‌شود و فقط در درجه دوم است که زبان ابزار علامت‌گذاری و تشخیص می‌باشد که ما توسط ربط دادن مدلولهای خاص به علائم‌های معین آنها در کنترل جذور دارد. از منظر دیدگاهی که زبان را صرف‌آبای می‌داند، جایی‌ها بین‌دادن در حقيقة گزاره است و خود حقیقت عبارت است از مطابقت گفتار با

1. linguistica lity.
معنای موضوع گیری پیدایش‌نشانی
در آثار مربوط به پیدایش‌نشانی، معنای موضوع گیری پیدایش‌نشانی نوعاً در سه اصل خلاصه شده است:

1. پیدایش‌نشانی مطابع ماهیت اصلی است و بر این اساس، تلاش آن در جهت کشف تعريف ماهیت صورت می‌گیرد.

2. پیدایش‌نشانی توصیفی می‌کند که به طور مستقیم به "خویش اشیاء آن گونه که هستند" توجه زده.

3. پیدایش‌نشانی در اصل به مفاهیمی از روش دلالت می‌کند. هدف اصلی پیدایش‌نشانی، آشکار ساختن تعیینات ذهنی و قصدها نیست، بلکه هدف آن آشکار ساختن فهم پذیری بنیادی تجربه زیسته است. پیدایش‌نشانی در جستجوی ذهن روایی (نفساتی) فردی نیست؛ بلکه در جستجوی حقیقتی است که مقدم است و هرگونه امر ذهنی و عقلی را ممکن می‌سازد. پیدایش‌نشانی به خاطر بعد تفسیری‌اش می‌تواند جنبه‌هایی از وضعیت‌های تفسیری‌ذیر و مربوط به عقل سیم را که پنهان مانده است اشکار سازد. درواقع، ارزش تربیتی پیدایش‌نشانی در همین آشکارسازی است. اما کار پیدایش‌نشانی، آشکارسازی یک خود فردی و جزئی نیست، بلکه هدف آن آشکار ساختن حقیقت خود بودن (خویشتن) است.

1. common Sense.
آیا ما حق داریم میزان فعالیت کودک و سرعت آن را با اعمال و سرعت خودمان یکسان تصویر کنیم؟ اگر این تصویر را داشته باشیم، تجربه کودک را بر روی تجربه خودمان بنا کرده‌ایم و در فراق به خود پیداکار کودک آنجانه که هست توجه نکرده‌ایم، در حالت پیداکارشانسی می‌خواهد به خود پیداکارها وفادار بمانند. این حالت مستلزم این است که تجربه را همان سلب تفکرات لاحظ کنیم. اما لازم است که به طور انجایی بیندیشیم و تفکرها را در نظر داشته باشیم؛ یعنی همانند پیداکارشانسی، بايد تفکرات را مد نظر داشت و با پیداکارها آنجانه که هستند و به شد (همان، ص. 23) تا زمانی که اعمال کودکان خردسال را از طریق الگوهای معاشرتی مرسوم برگسالان در نظر بگیریم، احتمالاً جهان را آن آنجانه که کودکان در در همانندی خودشان می‌یابند نخواهیم دید.

مفهوم روش شناختی پیداکارشانسی

روش پیداکارشانسی، روش عملی نیست که از قواعد تحقیق از پیش تعیین شدهای بعیت کند. از نظریهکی که پیداکارشانسی تفکر بنیادی است، از لحاظ روش شناختی، خود معرفی بوته و توجه به گردش را از درون خودش و در روند بالغ رفت تحقیق اخذ می‌کند. اما چون این روند نوعی آشکارسازی بنیادی است، نمی‌تواند ادعای مطابق با واقع داشته باشد. در حالتی که علوم محصل قواعد تحقیق از پیش توصیف شده‌ای دارد، پیداکارشانسی با چنین قواعد دقیق از قبل توصیف شدهای موافق نیست. از این لحاظ، تلاش برای توصیف دقیق مرحله‌ی روش پیداکارشانسی‌های کامل گمرک کننده است. بنابراین اگر منظور از «روش» یک دستورالعمل معنی‌پذیری و به‌خاطر باشد که نتایج مجاب کننده‌ای را تأمین کند، هیچ نوع روش پیداکارشانسی‌های وجود نخواهد داشت. اما اگر تغییر دقیق‌تری (جستجو به تعیین از مسیرها) در این صورت روش پیداکارشانسی غیر از مسیری که تفکر پیداکارشانسی به طوری تردیدآمیز در تلاش برای آشکارسازی بنیادی موضوع مشخص می‌باشد، چیزی دیگری نخواهد بود (همان، ص. 47).

هم‌نوع نظریه پدیداکارشانسی با منظوری در تجربه زیسته‌انسانی فاصله است، زیرا پیداکارشانسی اعتقاد دارد که ما همان تجربه زیسته خودمان هستیم. معناش روش پیداکارشانسی در این نظر وجودشناختی درک می‌شود.

1. meta to hodon.
کاربرد پیدایش‌نشانی در تعلیم و تربیت عمیق

از مواردی که پیدایش‌نشانی می‌تواند در تعلیم و تربیت عمیق مؤثر باشد، علاوه بر تفکر در معنای عام، تفکر انتقادی در معنای خاص است. تعلیم و تربیت بیشتر بر منطق ارسطو، علم معنایی بیان و حل مسئله مبتنی بوده است. اگرچه بروش مهارت‌های کلی مربوط به حل مسئله یا منطق برای دانش‌آموزان مفید است، اما هر دوی یا هر یکی از آنها برای آموزش تفکر انتقادی محدود دیتیپی دارند. یکی از مشکلات چندی مربوط به منطق و حل مسئله در آموزش تفکر انتقادی این است که چندین نگرش‌هایی نوعی طرفه روی را به‌یار می‌آوردند. در پایان کار، در مراحل ابتدایی با منطق و حل مسئله در آوندهای آموزشی از سوی سایر مدرسگان، طی هدف تلقی می‌شود و خیال آنان از پایبندی به ابتدایی آموزشی است، در حالی که امکان آموزش تفکر و به تعیین آموزش امری است که تابع به استمرار و در نظر گرفتن وضعیت‌های گوناگون دارد. آموزش تفکر نمی‌تواند امری تمام شده تلقی شود.

هم‌چنین ارائه برخی دروس بدون نظر گرفتن زمینه و تاریخ آنها امکان‌پذیر نیست. در نظر گرفتن تاریخ به تفسیر و تحلیل جامع نیاز دارد. در این صورت است که می‌توان تفکر انتقادی را در دانش آموزان انتظار داشت. با توجه به اینکه پیدایش‌نشانی می‌تواند این زمینه را فراهم کند، می‌توان با استفاده صحیح از آن، که مستلزم درک درست و جامعی از پیدایش‌نشانی است در جهت رشد تفکر انتقادی حركت کرد.

دانش چشم‌انداز مناسب برای تجزیه و تحلیل مواد و مسائل یک رشته تخصصی، عنصر معرفتی مهمی در تفکر انتقادی است. با وجود این، عناصر عاطفی نیز می‌تواند به همان انداده مهم باشد.

برای علاوه‌مند‌کردن دانش‌آموزان به موضوع درسی و تفکر، توجه دادن آنها به اشیایی که در کلاس وجود دارد، می‌تواند همراه باشد. از طریق تمرین‌هایی که در کلاس توسط معلم آگاه به فلسفه و پیدایش‌نشانی صورت می‌گیرد، می‌توان مهارت‌های کردن و دیدن را به دانش‌آموزان آمخت و به تعیین آن، اهمیت دیدن و تعیین و تفسیر کردن را به آنها آموزش داد. مثلاً می‌توان با جای‌جایی اشیاء کلاس، دانش‌آموزان را به استفاده از آشیاء پس از جای‌گذاری شان در سردر گمرکی می‌شود. می‌تواند باید به روزرسانی آنها نمود و به آنها تعلیم داد که وضعیت هر روز خود را پدیده‌ای را در وضعیت‌های مختلف و عادات خود خارج شده و به شیوه‌هایی به اطراف خود نگاه کند. این نوع آموزش می‌تواند به
دانش‌آموز‌های ده‌ها هم‌وهم‌یاره چشم‌انداز بینا و گوش‌های شنوا داشته باشند و درباره پیروین
خود با تأمل و تفکر به‌پروردن کند و به یاد داشته باشد که در موضع‌هایی کوچک در کلاس
نمونه‌ریزی می‌توانند و مقتضی ارائه دهد. این شیوه علاوه بر اینکه هنگام کار در کلاس
سبب تعامل انجیرشی در دانش‌آموزان و خود معلم خواهد شد و آنان را بیشتر به هم نزدیک
خواهد کرد، باید زندگی آنی آنها نیز مفید خواهد بود.

اگر بخواهید علاوه بر تفکر انتقادی، تفکر انتزاعی را نیز به دانش‌آموزان بیاموزید، به نظر
نیست آموزش مسئولیت منطق و ریاضیات آنرا در این امر باید کند. و این‌طوری حاکی از آن
است؛ آن‌طوری که منطق و ریاضی خواندن‌های لزوماً به این حکم از تفکر نرسیده‌اند. لذا برای
شکوفایی تفکر انتزاعی نیاز به روش‌های پردازش‌هایی است که دانش‌آموزان را در جریان
این نوع تفکر قرار دهد.

با این توصیف‌های شناخت موقعیت و وضعیت فعلي تعیین و تربیت بايد بر شناختی
پدیدار نشان‌دهد استوار گردید. امروزه دیگر تعیین و تربیت منطقی کارآمد نیست. تعیین و تربیت
جزئی از زندگی شده است و ضروری به خاطر زندگی در آینده صورت نمی‌گیرد. دانش‌آموز
ساختاری به‌پرورش را در مدرسه، دانشگاه یا دیگر محیط‌های آموزشی منظوری می‌گذارند؛ بنابراین
شناخت پدیدار کونی مدرسه، دانشگاه و خود دانش‌آموز، معلم در وضعیت جدید و
منتظر قرار می‌دهد و شیوه‌های مناسبی را برای تحلیل وضعیت می‌طلبد. شناخت این
وضعیت جدید و انتخاب روش مناسب، مستلزم آگاهی فلسفی و پدیدارشناسی است.
وضعیتها ثابت و پایدار نیستند و در هر زمان و مكان خاصی و با اشخاص متفاوتی این
وضعیتها می‌تواند دستخوش تغییر و تغییرکننده‌گردد. آموزش ثابت و یکتایی به معلمان،
نیاپان در شناخت موقعیت‌های جدید کمک زیادی بکند. اما اکنون اندیشه جامع و کلی
اندیشی‌ای که کم و نیش شیبه اندیشه‌های فلسفی باشد، می‌تواند معلم و دانش‌آموزان را در
وضعیت بهتر قرار دهد.

با پدیدار نشان داده و تفسیر وضعیت است که کم می‌تواند بیان و دانش آموز را از بین
برد. امروزه دیگر مناسب نیست که معلم سختگوی مطلق باشد. نیاز به تعامل، هر روز بیشتر
احساس می‌شود. زیست چه چنین قبل از هر نوع آموزش رسمی، شیوه‌های تعامل را در مرا
پرورانده است و آموزش رسمی نمی‌تواند خود را از تعاملات انسانی برکنار کند. به همین
منظور در نظر گرفتن فضاهای کلاس و مناسب‌کردن آن با حال و هوای آموزشی می‌تواند مفید
1. horizon. 2. possibility. 3. fact.
غير مستقیم از وجه مشهد آن یه وجه نامشحوه آن پی برد (مثالآ در مورد مکعب) اما در مورد
انسان این امر ممکن نیست. یعنی از وجه مشهد او، مثلاً از حالات بیرونی اش، نمی‌توان به
وجه نامشحوه، یعنی روان او پی برد. لذا هر نوع علم، به معنای رابط، یا هر نوع علم
روان شناسی تجربی از شناخت حقیقی انسان به دور است. چنانکه گفتیم ماهیت انسان از
قبل تعین نشده و مدام در حال تغییر است انسان موجودی تاریخی و زمان‌مند است؛ یعنی از
گذشته به آینده کشيده می‌شود. انسان ذاتاً آزاد است و همه‌ی امر موجب می‌شود که تعالیم و
تربیت نواده به صورت معرفتی تام و تمام مبیشر شود. روند تعالیم و تربیت روندی است
تکاملی و پایان‌ناپذیر. کانت گوید: تعالیم و تربیت بزگترین و دشوارترین مسئله‌ای
است که آدمی با آن درگیر است»(کانت، 1۳۷۴، ص ۶۷).

منابع و مآخذ

1. کانت، امانیل؛ تعالیم و تربیت، ترجمه غلامحسین شکوهی؛ ج: چهارم. انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۴.
   (Translated and edited by Max Van Manen. From: Langeveld, M.J. (1944/79). Theoretische
   Pedagogiek. Groningen: Wolter - Noordhoff)
8. Van Manen, Max. Thought Piece: Challenges of Phenomenological Research, University

1. Kant.